

Egy és két enyhén értelmi fogyatékos tanulót integráló osztályközösségek összehasonlítása

Tanulmányunkban egy és két enyhén értelmi fogyatékos tanulót integráló negyedikes és ötödikes osztályok szociogramjainak összevetését és elemzését tűztük ki célul. Olyan kérdésekre keressük a választ, hogy vajon van-e különbség az enyhén értelmi fogyatékos tanulók elfogadásában az egy illetve két tanulót integráló osztályokban vagy hogy milyen tényezők befolyásolják az osztályok szerkezeti típusainak alakulását. A szociogramok felrajzolását egy erre a célra fejlesztett szoftver segítségével készítettük el, az elemzésüket pedig a Mérei Ferenc által kidolgozott több szempontú szociometriai módszerrel végeztük. Az eredményeink közül kiemeljük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek között nem alakul ki kölcsönös kapcsolat, inkább a többségi gyermekek barátságát keresik.

Bevezetés

Magyarországon 1993 óta integrálnak fogyatékos diákokat többségi óvodákba és iskolákba. Még mindig nagyon keveset tudunk arról, hogy ezek a tanulók hogyan érzik magukat ezekben a közösségekben, de arról is, hogy a közösségek hogyan alakulnak át ennek hatására. Felmerül a kérdés, hogy az integrált tanulók rendelkeznek-e olyan közös jellemzőkkel, amelyek segítik vagy hátráltatják őket a közösségi életben. Kavale és Forness (1996) azt találta, hogy mind a tanárok, mind a többségi diákok úgy gondolják, hogy az enyhe értelmi fogyatékoság mellé szociális készségdeficit is társul, és ez az, ami miatt tíz enyhén értelmi fogyatékos gyermekből nyolcat elutasítanak a társaik. Ráadásul a tanárok szerint az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél többször fordul elő figyelemzavar, mint többségi társaiknál.

48 kutatás eredményét összegezve Bless (1995) arra a következtetésre jutott, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek kognitív, iskolai teljesítménye az integrált osztályokban ugyanolyan jó, a vizsgálatok többségében pedig szignifikánsan jobb, mint az elkülönített, speciális osztályokban. Az együttnevelés során a sajátos nevelési igényű tanulóknál a szociális

és/vagy lelki problémák jelentik a legnagyobb kihívást a pedagógusok számára (*Meier és Walther-Müller, 2003*).

Az utóbbi időben sok kutatás kívánta mérni az integrált gyermekek közösségben való elfogadásának mértékét, vagy megkeresni az integráció sikertelenségének az okát (például: *Cambra és Silvestre, 2003; Sharene L. Smoot, 2004; Vuran, 2005; Frostad és Pijl, 2007; Szekeres, 2011, 2012*). Egyes kutatások azt bizonyítják, hogy nem a gyermekek teljesítménye, sokkal inkább a személyiségük az, ami a peremre szorítja őket. Egy hazai kutatás eredménye például azt mutatta ki, hogy a vizsgálatban részt vevő, tanulásban akadályozott gyermekek többsége nem peremhelyzetű, így az ő megítélésük is a személyiségük függvénye (*Torda, 2004*). Nem csak a diákok személyiségében keresendő azonban az integráció sikertelenségének oka. Kavele és Forness (1996) a tanárok felkészületlenségét hangsúlyozza az integrált gyerekek közösségbe való bevonásával kapcsolatban. Egy másik kutatás négy faktort azonosított be, amelyek befolyásolják a tanárok inklúzió iránti attitűdjét, ezek a következők: nem, életkor, tanítási énhatékonyság (például: az alacsony tanítási énhatékonysággal rendelkező pedagógusok jellemzően negatívan álltak az inklúzióhoz) és a sajátos nevelési igényű diákokkal való korábbi szakmai tapasztalat (*Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier és Falkmer, 2015*). Smoot (2004) arra is felhívja a figyelmet, hogy anyagi problémát okoz az iskolának két tanár egyidejű foglalkoztatása az osztályban, vagy a tanárok átképzése, hogy kielégítsék az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szükségleteit. Emellett természetesen a fogadó osztály hozzáállása is befolyásolhatja az integráció sikerességét. Fischer Gabriella (2009) egy vizsgálat során azt tapasztalta, hogy a szülők és az integrációban részt vevő pedagógusok az osztálylégkör kialakításában a gyermekek szerepét kiemelten fontosnak tartják. Éppen ezért nagy szükség van a diákok figyelemmel kísérésére, és arra, hogy pontosan informálja őket a pedagógus a köztük érkező fogyatékos gyerekekről (*Maras és Brown, 2000; Campbell, Gilmore és Cuskelly, 2003; Rillotta és Nettelbeck, 2007*).

Az integráció mellett a legfőbb érv, hogy segíti a fogyatékos gyermekek szocializációját, hiszen számos olyan szociális készséget tanulhatnak meg, amelyet aztán később a többségi társadalomban is sikeresen használhatnak. Ugyanakkor felmerülhet ellenérvként, hogy sokkal nehezebb beilleszkedniük az iskolai közösségekbe, így peremhelyzetre kerülhetnek (*Mand, 2007; Frostad és Pijl, 2007; Fischer, 2009*).

Nagy László a drámai műhöz hasonlítja az osztályt: a tanulókra vannak kiosztva a szerepek. A dráma szereprendszerével kialakítja a tanulói hierarchiát: elnyomókra és elnyomottakra, alá- és fölérendeltségi viszonyokra. A ranglétra legalján olyan személyek állnak, akiket az osztály

a peremre szorít, vagy akiket nem fogad be valamilyen oknál fogva (Nagy, 1988, idézi Schmercz, 2002). Az eddigi szociometriai mérések alapján elmondható, hogy az elutasított tanuló szerepét általában az integrált tanulóra osztja ki a közösség (Szekeres és Horváth, 2014). Ahhoz, hogy pedagógiai eszközökkel elfogadó, toleráns, érett közösséget alakíthassunk ki, elengedhetetlen, hogy megértsük a kirekesztés okát, megismerjük a kirekesztett csoportok közös jellemzőit. A kiközösítés lehetősége még mindig jelen van a társadalomban, sőt alapvető része társas életünknek (Williams, Forgas és Hippel, 2006).

Mérei (1971) hasonló gondolatokat boncolgat: azt feltételezi, hogy a szociometriai státusz és a személy életvitele között összefüggés fedezhető fel. Szerinte a csoport központja funkcionálisan is központi, vezető szerepet tölt be a csoport életében, ez azonban nem veleszületett vonás, hanem a csoportdinamikai hatások eredménye. A társas mezőben a peremhelyzet és az elutasítottság bizonyos személyiségjegyekkel is összefügg, ilyen például a gyenge tanulmányi eredmény, nyugtalanság, kedvezőtlen családi körülmények, alkalmazkodási nehézségek, származás, vallás, szocioökonómiai státusz, agresszivitás. Az elutasítottság ténye azonban visszahat a személyiségre, hiszen az ilyen személyek azt a tapasztalatot hordozzák magukban, hogy minden társas viselkedés ellenük irányul és fenyegető a számukra. Mi sem magyarázza ezt jobban, minthogy a kitaszított pozíció állandósulhat, és új közösségbe kerülve újragenerálja azt, mintha csak a tanuló személyiségéhez tartozna.

Célkitűzés

Mivel egy jól működő osztályközösség nemcsak az oktatás eredményességét növeli meg, hanem a tanulók huzamos együttléte a társas élet által történő személyiségformálást is lehetővé teszi (Schmercz, 2002), fontos célkitűzés, hogy felmérjük az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat integráló általános iskolai osztályközösségek minőségét, és megvizsgáljuk az integrált tanulók közösségben való helyzetét, hogy segíthessük az elfogadásukat és a szocializációjukat.

Vizsgálatunkban a következő kérdésekre kerestük a válaszokat:

- Az egy vagy a két enyhén értelmi fogyatékos tanulót integráló osztályokban jobb az integrált tanulók helyzete?

- Mennyiben tér el az integrált és a többségi tanulók társas helyzeteinek aránya?
Mennyiben tér el az átlagtól és egymástól az egy és két tanulót integráló osztályokban az integrált tanulók társas helyzeteinek aránya?
- Hogyan írhatók le a vizsgált osztályok a szociogramok szerkezeti típusai szerint?

A minta

A vizsgálati mintát abból az országos mintavételből vettük, amelyet Szekeres (2011) gyűjtött és dolgozott fel doktori disszertációjában. Kutatásában olyan általános iskolák vettek részt, amelyekben 4., 5. és 6. osztályos enyhén értelmi fogyatékos gyermekek tanultak integrált körülmények között. Minden enyhén értelmi fogyatékos tanuló szakértői véleménnyel rendelkezett (BNO F70-es kóddal). Tanulmányunkban ezért az enyhén értelmi fogyatékos tanulók vannak a középpontban, és ezt az megnevezést fogjuk használni, annak ellenére, hogy tisztában vagyunk a neveléstudományban és a gyógypedagógiában használt és elfogadott tanulási akadályozottság (*Mesterházi*, 1998) kifejezéssel.

A 16 általános iskolai osztályt felölelő mintába összesen 269 fő tartozik, 148 fiú és 121 lány. 24 fő enyhén értelmi fogyatékos, 11 fiú és 13 lány. Az 1. táblázat foglalja össze a kutatásban résztvevők számát.

	Fiú	Lány	Összesen
Többségi tanuló	137	108	245
Enyhén értelmi fogyatékos tanuló	11	13	24
Összesen	148	121	269

1. táblázat. A kutatás mintája

A minta az azonos osztályfokon azonos vagy közel azonos létszámú osztályokat tartalmaz, melyekbe egy és két enyhén értelmi fogyatékos tanuló jár. A 2. táblázat foglalja össze a létszámokat, az osztályfokokat és az integrált tanulók számát.

Osztály	Osztályfok	Osztálylétszám (fő)	Integrált tanulók
---------	------------	---------------------	-------------------

			száma (fő)
1.	4. osztály	14	1
2.	4. osztály	14	2
3.	4. osztály	15	1
4.	4. osztály	15	2
5.	4. osztály	15	1
6.	4. osztály	15	2
7.	4. osztály	21	1
8.	4. osztály	21	2
9.	5. osztály	10	1
10.	5. osztály	11	2
11.	5. osztály	18	1
12.	5. osztály	18	2
13.	5. osztály	20	1
14.	5. osztály	20	2
15.	5. osztály	21	1
16.	5. osztály	21	2

2. táblázat. A minta az osztályfokok és létszámok tükrében

A vizsgálati eredmények elemzése

A magányos integrált tanulók az egy illetve két tanulót integráló osztályokban

Előzetes feltevésünk szerint a két tanulót integráló osztályokban kevesebb lesz a magányos integrált tanuló, hiszen ha a közösség el is utasítja őket, lehetőségük van egymáshoz kapcsolódni. Az egy tanulót integráló osztályokban az integrált tanulók 62,5%-a magányos, míg a két tanulót integráló osztályokban 43,8%-ot tesz ki a számuk. Ezek az eredmények a többségi tanulókhoz viszonyítva meglepőek, hiszen a két tanulót integráló osztályokban több volt a magányos (18,5%), mint az egy tanulót integráló osztályokban (14,2%). Megfordítva ez azt jelenti, hogy az egy tanulót integráló osztályokban a magányos tanulóknak 26,3%-a enyhén értelmi fogyatékos tanuló, a két tanulót integráló osztályokban pedig 28% ez az arány. Igaz, hogy arányaiban kevesebb integrált tanuló magányos a két tanulót integráló osztályokban, mégsem igazolódott be a feltevésünk. A szociogramokat vizsgálva, nyolc olyan osztályból,

ahová két integrált tanuló is jár, egyetlen egy olyan esetet sem találtunk, ahol kapcsolódtak volna, még az olyan osztályokban sem, ahol mindketten magányosak voltak. Ez a pedagógusok számára jelentős információ, hiszen egy kutatásban arra jutottak, hogy a fogyatékos gyerekek és fiatalok inkább a többségi társaikkal akarnak együtt lenni, de sokat profitálnak abból is, ha vannak hasonló képességű barátaik is. Az interjúban például egy fiatal elmondta, hogy hasonló tapasztalatú barátok meglehetősen fontosak (Childa és Nind, 2013).

Az integrált és a többségi tanulók társas helyzeteinek összevetése

A 3. táblázatban összefoglaltuk az integrált és a többségi tanulók társas helyzeteinek százalékos megoszlását, valamint a Mérei (1971) által meghatározott átlagértékeket.

	Magányos	Páros	Lánchelyzet	Csillag	Zárt alakzat
Többségi tanulók	12%	9%	25%	3%	51%
Mérei átlagértékei	12%	8%	15%	19%	46%
Integrált tanulók 1 fő/osztály	63%	0%	0%	0%	37%
Integrált tanulók 2 fő/osztály	44%	6%	31%	0%	19%
Integrált tanulók összesen	50%	4%	21%	0%	25%

3. táblázat. Az integrált és a többségi tanulók társas helyzeteinek összevetése

Jól látszik, hogy a többségi tanulók értékeit és a Mérei (1971) által meghatározott értékeket összevetve nagy egyezést találunk. A magányos helyzetben lévők, a páros helyzetben lévők és a zárt alakzatban lévők aránya szinte teljesen megegyezik az 1971-es átlagértékekkel, csak a csillag- és lánchelyzetben lévők aránya tolódott el kicsit a láncok javára. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók 50%-a magányos, (17%-uk pedig egyedüli magányos az osztályban), 4%-uk páros helyzetben van, 21% lánchelyzetben van, 0% csillag, és végül 25% zárt alakzat tagja. A magányos, integrált tanulók négyszer annyian vannak, mint a magányos, többségi tanulók, és feleannyian vannak párban és zárt alakzatban, mint többségi társaik. Az egy enyhén értelmi fogyatékos tanulót integráló osztályok adatait megvizsgálva láthatjuk, hogy az integrált tanulók közel kétharmada magányos, kicsivel több, mint az egyharmaduk zárt alakzat tagja. Ehhez

képest a két enyhén értelmi fogyatékos tanulót integráló általános iskolai osztályokban ugyan kevesebb a magányos tanuló, de a zárt alakzatban elhelyezkedők is kevesebben vannak. Ebben az osztálytípusban a legmagasabb a lánchelyzetben lévő integrált tanulók száma, magasabb, mint a többségi tanulók vagy a Mérei által vizsgált osztályok esetében. Ezeknek az adatoknak a pontos értelmezéséhez szükséges a szociogramok ismerete, amelyet a tanulmány következő részében részletesen meg is teszünk.

A szociogramok elemzése

A vizsgálatunkban alkalmazott többszempontú szociometriai mérést Mérei Ferenc dolgozta ki (Mérei, 1971). A módszert alkalmazzák a mindennapok gyakorlatában, és számos publikációt olvashatunk erről; többek között integráltan tanuló hallássérült (Perlusz, 1995), enyhén értelmi fogyatékos (Szekeres és Horváth, 2014), valamint hiperaktív (Benyák, 2006) gyermekek osztályaiban. Gyógypedagógiai osztályokból is vannak már papír alapú (Bánszegi-Tóth, 2010), valamint digitális mérési adatok (Szekeres, Horváth, 2016). Emellett használják más módszerekkel együtt is (például: Szekeres, 2011; Demeter és Szabó, 2015).

A jelen elemzés célja az osztályok szerkezeti típusainak beazonosítása, a társas helyzetek arányainak vizsgálata, a közösség jellemzőinek feltárása, különös tekintettel az integrált tanulók helyzetére, az egy és két tanulót integráló osztályokban. A szociogramok értelmezéséhez fontos hangsúlyozni, hogy pillanatképet ábrázolnak az osztályról, így nem nyújtanak elegendő információt ahhoz, hogy messzemenő, oksági következtetéseket vonhassunk le belőlük a tanulók helyzetét illetően.

A negyedikes osztályok szociogramjai

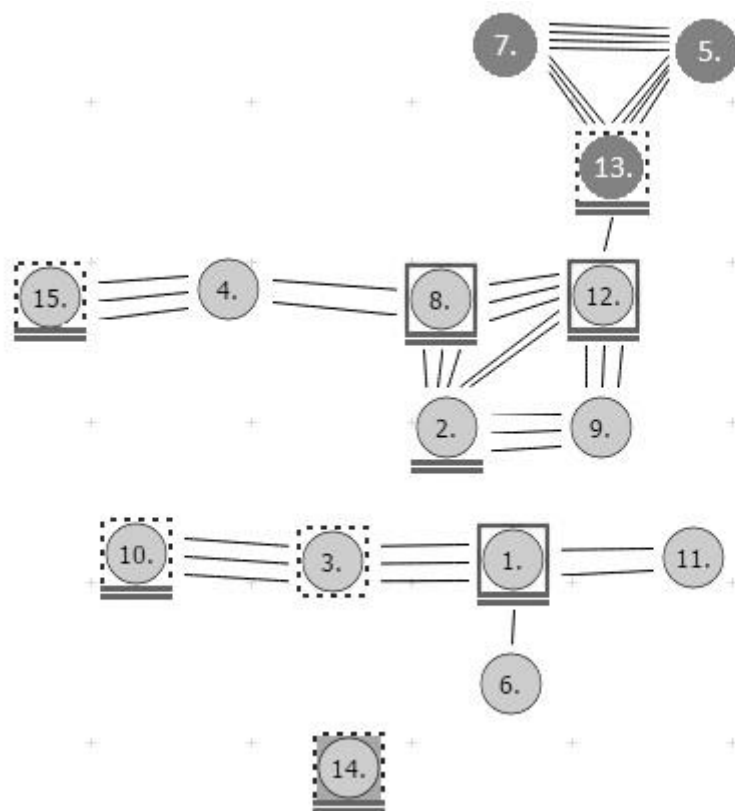
A negyedikes osztályok szerkezeti típusuk alapján négy csoportra oszthatók. A legjellegzetesebb szerkezeti típus a tömbszerkezet: a nyolc negyedikes osztályból négyre igaz, hogy egyetlen, nagy kiterjedésű tömb foglalja össze a tagok felét, kevés tanuló magányos, kevesen szorultak a peremre. Két osztály egyközpontú szerkezetű, egy osztály halmazszerkezetű, egy esetben pedig egy zárt alakzattól eltekintve halmazszerkezet jellemezte a közösséget. A negyedikes osztályok szerkezeti típusait a 4. táblázat foglalja össze.

Osztály	Osztálylétszám	Integrált tanulók száma (fő)	Szerkezeti típus
1.	14	1	Többszerkezet
2.	14	2	Halmazszerkezet egy zárt alakzattal
3.	15	1	Egyközpontú szerkezet
4.	15	2	Többszerkezet
5.	15	1	Halmazszerkezet
6.	15	2	Egyközpontú szerkezet
7.	21	1	Többszerkezet
8.	21	2	Többszerkezet

4. táblázat. A negyedik osztályok szerkezeti típusai

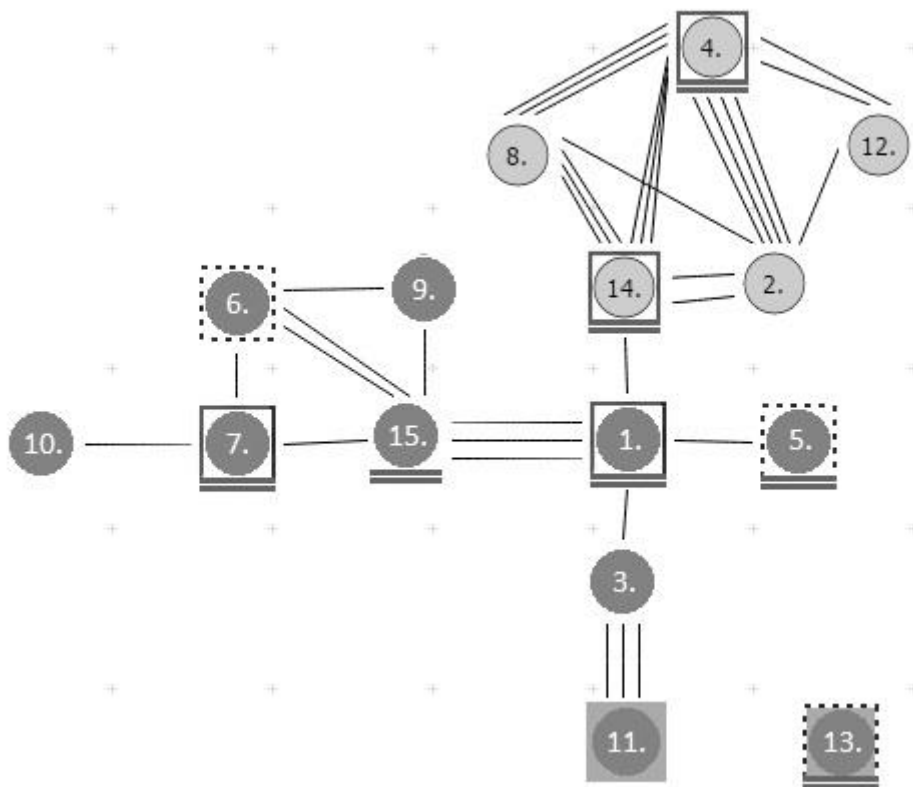
A nyolc vizsgált osztály szociogramjai közül kettőt mutatunk be, a táblázatban szereplő harmadik és negyedik sorszámú, egyközpontú és többszerkezetű negyedik osztályokat. A kutatásban szereplő osztályok minőségi elemzését hasonló szempontok szerint végeztük.

A szociogramokon a fiúkat sötét, a lányokat világos körökkel jelenítettük meg, az integrált tanulókat középszürke háttérű négyzet jelöli. A jelentős tanulókat kettős aláhúzással, a pozitív szereppel rendelkezőket szaggatott kerettel, a negatív szereppel rendelkező tanulókat sima kerettel jelöltük.



1. ábra. A harmadik osztály szociogramja

Az 1. ábrán látható osztályban két olyan zárt alakzat van, amely közvetlenül kapcsolódik egymáshoz. Mindkét zárt alakzat esetében érvényesül a központ kritériuma, miszerint a közösség tagjainak legalább egynegyede kapcsolódik hozzá, ám valódi központnak csak a 8-12-2 lányokból álló háromszöget nevezhetjük. Összesen hét fő van zárt alakzatban, ami az osztály 47%-át jelenti. Szintén hét fő, az osztály másik 47%-a lánc alakzatban helyezkedik el. Az átlagosnál több láncnak köszönhető, hogy a hír gyorsan terjed az osztályban, a közvélemény érzékeny, a véleményalkotás labilis, a kommunikáció gyors. Szerkezetét tekintve egyközpontú, 3 fő alkotja a központot, 6 fő a társas mezőt, 6 fő pedig a peremre szorult. Az integrált tanulónak (14.) nincs kölcsönös kapcsolata, így ő az egyetlen magányos tanuló az osztályban (6%).



2. ábra. A negyedik osztály szociogramja

A 2. ábrán látható osztály tömörszerkezetű, két központja van, egy lányokból álló ötszög (4-12-2-14-8) és egy fiúkból álló négyszög (6-9-15-7). A két központot lánc köti össze. A tanulók 60% zárt alakzatban helyezkedik el, 33% lánchelyzetű, 7%, vagyis egy tanuló magányos helyzetű. A zárt alakzatban lévők 60%-os többsége szervezettségre, gazdag szokásrendszerre és csoportzsargonra utal, melyek háttérében magas hőfokú együttes élmények állhatnak. A zárt alakzatokat lánc köti össze, szétágazó hír- és véleményközvetítő hálózatot alkotva, vagyis jól mozgósítható a közösség. Ennek ellenére az integrált tanulók helyzete nem túl kedvező: az egyikük (11.) egy tanulóval ugyan erős kapcsolatot tudott kialakítani, de egy lánc utolsó tagjaként csak közvetve kapcsolódik a központhoz. A másik diák (13.) negatívan jelentős, és az egyetlen olyan az osztályban, akinek senkivel nincs kölcsönös kapcsolata, így a peremre szorult. Ez az osztály valódi, jól működő közösség, ahol az egyik integrált tanulónak sikerült szorosabb kapcsolatot kialakítania.

Az ötödikes osztályok szociogramjai

Az ötödikes osztályok szociogramjait vizsgálva találtunk egy szerkezeti típust, amit nem tudtunk besorolni Mérei (1971) öt szerkezeti típusa közé, ez az ötödikes osztályok 75%-ára volt jellemző. Ennek a szerkezeti típusnak a klikkesedő szerkezet nevet adtuk. Az ilyen osztályokban egymástól elszigetelt klikkek dominálnak, melyeket nem kötnek össze csillagok vagy láncok, így nehézkes a hír- és információáramlás. A legtöbb esetben fiú- és lány-klikkekre különülnek ezek az osztályok, ami az eltérő érintkezési stílusok találkozása miatt alakulhat így. Ezen kívül két szerkezeti típusra találtunk még példát, tömbszerkezetre és laza szerkezetre. A szerkezeti típusokat az 5. táblázat foglalja össze.

Osztály	Osztálylétszám	Integrált tanuló száma (fő)	Szerkezeti típus
9.	10	1	Klikkesedő
10.	11	2	Tömbszerkezet
11.	18	1	Klikkesedő
12.	18	2	Klikkesedő
13.	20	1	Laza szerkezet
14.	20	2	Klikkesedő
15.	21	1	Klikkesedő
16.	21	2	Klikkesedő

5. táblázat: Az ötödik osztályok szerkezeti típusai

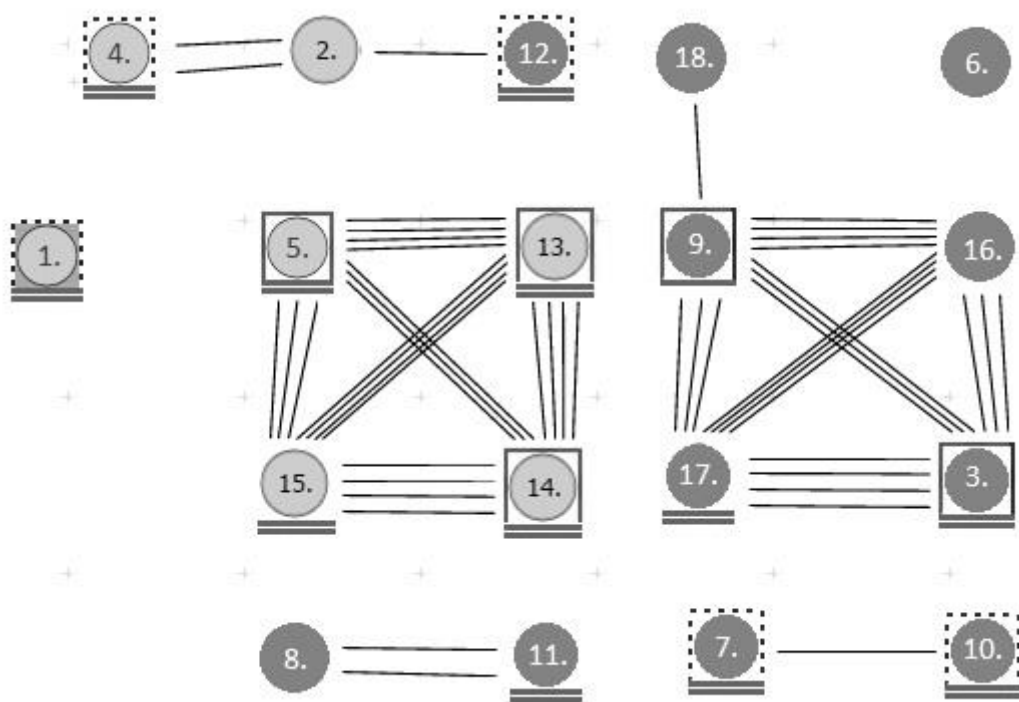
Az osztályközösségekben feltűnő jelenség a fiúk és lányok elkülönülése, amely a személyközi kapcsolatokban mutató eltérésekből adódik. Míg a fiúk interakciós stílusa korlátozó, az érintkezés kontrolljára törekszik, a lányok felhatalmazó interakciós stílust használnak, ami azt jelenti, hogy a másik fél megerősítésére és az egyetértésre törekszenek. Az eltérő érintkezési stílusok találkozása a fiúk dominanciáját és a lányok alárendelődését eredményezi, melynek következtében a lányok igyekeznek különálló csoportokat alkotni, ahol nem érzik magukat kiszolgáltatottnak (E. Maccoby, 1990, idézi F. Lassú, 2004).

A klikkek olyan kisméretű csoportok, amelyek a kortárs társadalom építőkövei, a társas tevékenységek kiindulópontjai és új barátok szerzésének terepei (Cottrell, 1996). Lehetőséget

teremtenek olyan szociális készségek elsajátítására, amelyek később lehetővé teszik a vegyes, fiú-lány csoportok kialakulását és működését.

Szociometriai szempontból ezekről az osztályokról elmondható, hogy hiába vannak láncok, amelyeken gyorsan végigfutnak a hírek, ez csak a pletykák keletkezésének kedvez, és hiába vannak zárt alakzatok, amelyek véleményalkotásra alkalmasak, ha ezekből a véleményekből nem lesz közvélemény, csak a klikk belső álláspontja alakul ki. Ezekben az osztályokban hiányoznak azok a csoportdinamikai feltételek, amik a feladatra való mozgósításhoz és a vélemény irányításához elengedhetetlenek.

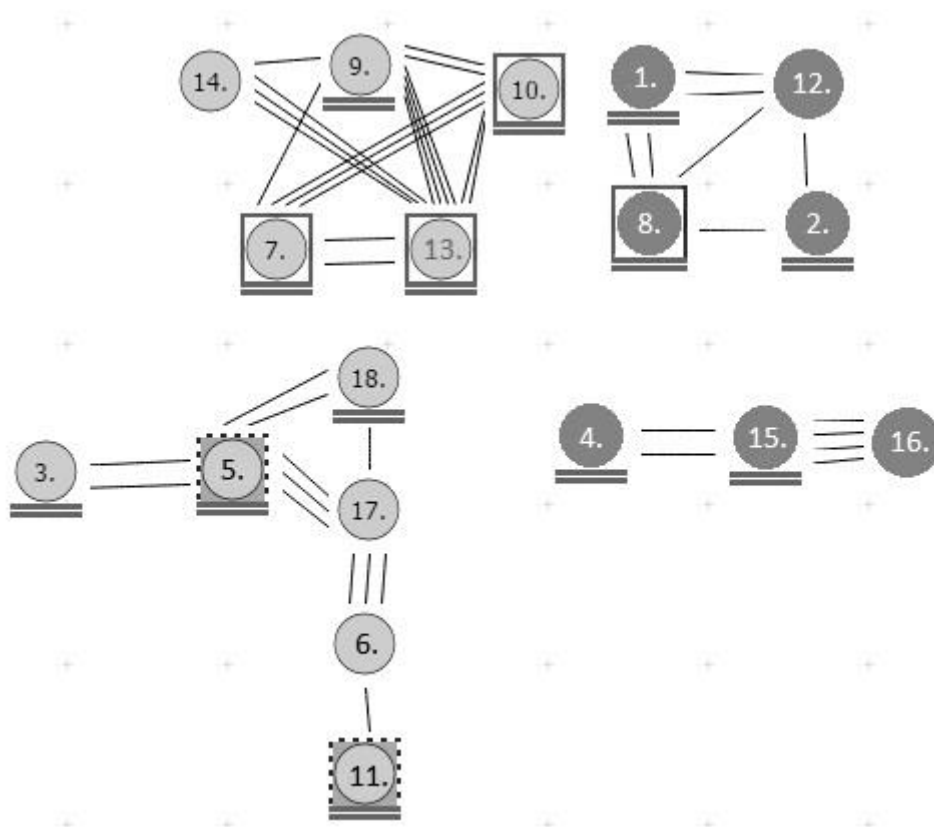
Az ötödikes osztályok közül a tizenegyedik és tizenkettedik, 18 fős, klikkesedő osztályt választottuk bemutatásra.



3. ábra. A tizenegyedik osztály szociogramja

Ebben az ötödik osztályban (3. ábra) egy fiú- és egy lány-klikket találtunk, mindkettő négy-négy főből álló zárt alakzat, a fiú-klikkhez pedig még egy fiú kapcsolódik. Ezen kívül egy háromtagú lánc, két páros és két magányos tanuló tartozik még a közösséghez. A két zárt alakzat nem kapcsolódik egymással, és nagyon zárt mindkettő, hiszen egyetlen fiú kivételével senki nem kapcsolódik hozzájuk. A kötések nagyon erősek, kivétel nélkül háromszorosak vagy négyszeresek. Kilenc tanuló, az osztály 50%-a teljesen kiszorul ezekből az alakzatokból. A

tanulók 45%-a alkot zárt alakzatot, 22%-a láncot, 22%-a párt, és 11% magányos helyzetű. Ezek a számok a Mérei (1971) által meghatározott átlagtól annyiban térnek el, hogy a lánc és a párosok aránya magasabb. Ezt azt jelzi, hogy a légkör kedvez az intim kapcsolatok kialakulásának, ami nem jellemző az érdekevezérelt, feladatközpontú közösségekre. Az integrált tanuló (1.) negatívan jelentős és magányos, azaz egyetlen kölcsönös kapcsolatot sem tudott kialakítani.



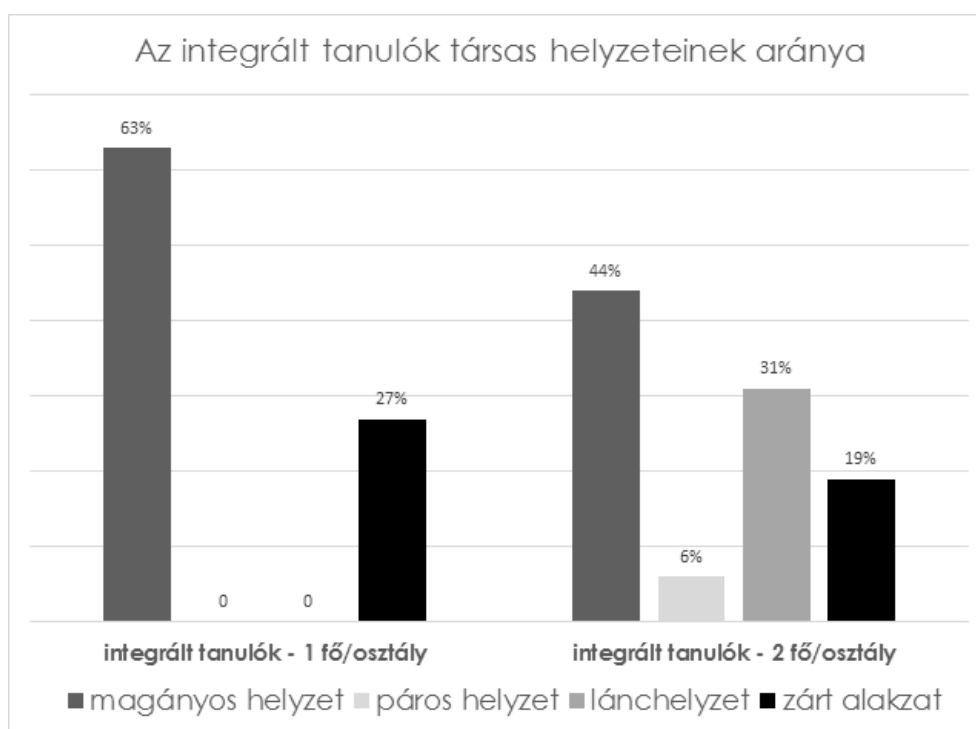
4. ábra. A tizenkettedik osztály szociogramja

A következő osztály (4. ábra) négy teljesen különálló, egymással nem csatlakozó klikkből áll. A klikkek egy lányokból álló ötszögből, egy szintén lányokból álló háromszögből és a hozzá csatlakozó láncból, egy fiúkból álló 3 tagú láncból és egy fiúkból álló négyszögből állnak. A közösségnek tehát nincs központja. Az osztályban csak zárt alakzat és lánc található, ám a láncok nem segítik a klikkek kapcsolódását. Páros és magányos tanuló nincs. Az egyik integrált (5.) tanuló három emberrel is stabil kapcsolatot tudott kialakítani, két kétszeres, és egy háromszoros kapcsolattal rendelkezik. Egy háromszög tagja, valamint kapcsolódik hozzá még egy személy. A másik integrált tanulónak (11.) csak egyetlen egyszeres kapcsolata van, a háromszögből kinyúló lánc utolsó tagja. Mindkét integrált tanuló negatívan jelentős. Az előző

osztállyal (3. ábra) összehasonlítva a két tanuló integráló osztályban jobb az integrált tanulók helyzete, valamint ez az osztály több és nagyobb létszámú zárt alakzattal rendelkezik.

Összegzés

Az osztályok minőségi elemzése során nem kaptunk egyértelmű választ arra a kérdésre, hogy melyik osztályban jobb az integrált tanuló helyzete: ahol egyedül van vagy ahol van még egy integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diák. A két enyhén értelmi fogyatékos tanuló integráló általános iskolai osztályokban ugyan kevesebb a magányos tanuló, de a zárt alakzatban elhelyezkedők is kevesebben vannak, mint az egy enyhén értelmi fogyatékos tanuló integráló osztályokban, ahogyan ez az 5. ábrán is látszik. Az osztályok minőségi elemzése során a nyolc, osztálylétszám alapján párba állított osztály közül négy esetben az egy tanuló integráló osztályok közösségét találtuk érettebbnek és összetartóbbnak, négy esetben pedig a két tanuló integráló osztályok közösségét.



5. ábra: Integrált tanulók társas helyzeteinek aránya

A vizsgálatban részt vevő negyedikes integráltan tanulók 75%-a magányos, míg az ötödikeseknél ez az arány 25%. Az ötödikes osztályokban azonban nem csak az integrált tanulók elfogadásának mértéke lett jobb, összességében is kevesebb a magányos tanuló. Az egy

tanulót integráló osztályokban az integrált tanulók 62,5%-a magányos, míg a két tanulót integráló osztályokban 43,8%. A vizsgált 16 osztály esetében nehéz megállapítani, hogy mi okozza ezt a különbséget. A korábban már említett klikkesedő osztályszerkezet betölthet egyfajta védő funkciót, de az életkor előrehaladtával is betudható ez a változás, bár korábbi eredményeink ezt nem erősítik meg (Szekeres, 2011).

Mivel a vizsgált osztályok közül az ötödik osztályokban a klikkesedő szerkezeti típus dominál, elmondhatjuk, hogy a vizsgált mintában az enyhén értelmi fogyatékos tanulók könnyebben válnak egy-egy klikk tagjává, minthogy egy tömbhöz vagy egy központhoz sikerüljön kapcsolódniuk. Az egész mintát tekintve négy olyan integrált tanulót találtunk, aki tömbhöz, vagy központi zárt alakzathoz kapcsolódott, és hét olyat, aki izolált csoporthoz. Ezért a pedagógusnak érdemes arra odafigyelnie, hogy ezek között a klikkek között kapcsolat alakuljon majd ki az életkor előrehaladtával, amikor a fiú és lány barátságok különbözősége már nem ennyire éles. Így az integrált tanulónak is lenne lehetősége nem csupán a klikkhez, hanem láncok segítségével akár a létrejövő központhoz is kapcsolódnia. Ennek a pontos tanulmányozására utánkövetéses vizsgálat tervezése lenne szükséges.

Az eredmények közül kiemelendő, hogy két enyhén értelmi fogyatékos tanuló egyetlen esetben sem választotta egymást, legalábbis választásaik nem realizálódnak kölcsönös kapcsolatokban. Ebből is látszik, hogy mindenképp nagyobb pedagógiai megsegítésre, támogatásra van szükségük kapcsolataik kialakításához (Schneider, 2016).

A kutatásban kapott eredmények pontos értelmezéséhez további vizsgálatok szükségesek. Ahhoz, hogy árnyaltabb képet kapjunk az integráló osztályközösségekről, új szempontként a nem viszonzott választásokat is érdemes figyelembe vennünk. A többségi és az integrált tanulók társas helyzeteinek elemzésekor láthattuk, hogy míg a többségi tanulók 12%-a, az integrált tanulók 50%-a magányos helyzetű. Többek közt e jelentős különbség hátterére, valamint az integrált tanulók egymáshoz fűződő viszonyára vonatkozóan kaphatunk fontos információkat a nem viszonzott rokonszenvi választások vizsgálata során.

Irodalomjegyzék

Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. és Bouts, L. (2007): Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, **30**. 1. sz. 47–62.

Bánszegi-Tóth Erzsébet (2010): A tanítás-tanulás folyamatát átható lényeges viselkedésminták elemzése tanulásban akadályozott kisiskolásoknál. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Az iskola betegítő tényező, vagy a korlátlan lehetőségek tárháza?* Neveléstudományi Egyesület, Budapest. 26-37.

Benyák Anikó (2006): Alsó tagozatos hiperaktív gyermekek szociális pozíciója az osztályban. *Alkalmazott Pszichológia*, **7.** 4. sz. 5-21.

Bless, G. (1995): A tanulásban mentálisan akadályozottak integrációja. In: Csányi Yvonne (szerk.) *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 132-142.

Cambra, C. és Silvestre, N. (2003): Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, **18.** 2. sz. 197-208.

Child, S. és Nind, M. (2013): Sociometric methods and difference: a force for good – or yet more harm. *Disability & Society*, **13.** 7. sz. 1012-1023.

Cottrell, J. (1996): *Social networks and social influences in adolescence*. London. Routledge.

Csányi Yvonne (2000): A speciális szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE-BGGYFK, Budapest. 377-409.

Csányi Yvonne (2008): Új utak és törekvések az SNI-tanulók oktatása terén. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 65-74.

Demeter Kármén és Szabó Kinga (2015): Az iskolai agresszivitás megnyilvánulási formái, mint az iskolai csoportban elfoglalt státusz meghatározó tényezői. *Különleges Bánásmód*, **1.** 1. sz. 55-66.

Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, **37.** 4. sz. 254-269.

F. Lassú Zsuzsa (2004): A nemek kérdése - szexualitás az iskolában. In: N. Kollár Katalin - Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 551-562.

Frostad, P. és Pijl, S. J. (2007): Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, **22.** 1. sz. 15-30.

Gebauer Ferenc (2008): A Mérei féle „Többszempontú Szociometria“ mai alkalmazási lehetőségei. *Budapesti Nevelő*, **44.** 2. sz. 67-71.

Campbell, J., Gilmore, L. és Cuskelly, M. (2003): Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, **28.** 4. sz. 369-379.

Halász Gábor és Lannert Judit (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kavale, K. A. és Forness, S. R. (1996): Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, **29.** 3. sz. 226-237.

Kónya Zoltán (2014): *Lélek az iskolában*. Problémák és erőforrások A-Z. KORUNK – KOMPRESS, Kolozsvár.

Mand, J. (2007): Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary classes. *European Journal of Special Needs Education*, **22.** 1. sz. 7-14.

Maras, P. és Brown, R. (2000): Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, **70.** 3. sz. 337-351.

Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.

Meier, C. J. V. és Walther-Müller, P. (szerk.) (2003): *Az együttnevelés gyakorlata*. Összefoglaló jelentés. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért.

Mérei Ferenc (1971): *Közösségek rejtett hálózata*. Tömegkommunikációs Központ, Budapest.

Perlusz Andrea (1995): *Hallássérült tanulók az általános iskolában. Integráltan tanuló hallássérült gyermekek szociometriai vizsgálata*. Szakdolgozat, ELTE-BTK, Budapest.

Rillotta, F. és Nettelbeck, T. (2007): Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, **32**. 1. sz. 19-27.

Schneider, B. H. (2016): *Childhood Friendships and Peer Relations. Friends and Enemies*. Second Edition. Routledge, New York.

Smoot, S. L. (2004): An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, **23**. 3. sz. 6-13.

Szekeres Ágota (2011): *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4. 5. és 6. osztályában*. Doktori disszertáció. ELTE-PPK, Budapest.

Szekeres Ágota (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, **22**. 11. sz. 3-23.

Szekeres Ágota és Horváth Endre (2014): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló iskolai osztályok szociometriai jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **69**. 1. sz. 263–281.

Szekeres Ágota és Horváth Endre (2016): SMETRY: Társas kapcsolatok digitális mérésének első tapasztalatai. In: Hülber László (szerk.): *I. Oktatástervezési és Oktatás-Informatikai Konferencia. Absztraktkötet*. EKF Líceum Kiadó, Eger. 40.

Schmercz István (szerk.) (2002): *Pszichológia a pedagógusképzésben. 2. kötet. Pedagógiai szociálpszichológia*. Élmény '94 Bt., Hajdúhadháza.

Torda Ágnes (2004): Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 357-368.

Vuran, S. (2005): The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, **18**. 5. sz. 217–235.

Williams, B. T. R. és Gilmour, J.D. (2000): Annotation: sociometry and peer relationships. In: Smith, P. K. és Pellegrini, A. D. (szerk.): *Psychology of education – major themes*. RoutledgeFalmer, London. 189-191.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. és Falkmer, T. (2015): Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, **10**. 8. sz.

Williams, K. D., Forgas, J. P. és Hoppel, W. (2006): *A társas kirekesztés pszichológiája. Kitaszítás, kiközösítés, elutasítás és szelektálás*. Kairosz Kiadó, Budapest

Jegyzetek

¹ A publikáció az MTA Bolyai János Kutatói Ösztöndíj támogatásával készült.